



**University of  
Zurich**<sup>UZH</sup>

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2001

---

## **Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung**

Staub, Fritz C

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-104046>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Staub, Fritz C (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2(19):175-198.

## Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise

Fritz C. Staub

Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist ein Ansatz zur Weiterbildung, der Lehrpersonen in der Praxis bei der Gestaltung, Durchführung und Reflexion eines Teils ihres Unterrichts in einem bestimmten Fachbereich unterstützen will. Langfristiges Ziel ist die Entwicklung allgemeindidaktischer Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogischen Wissens als zentrale Elemente von Unterrichtsexpertise. Im Gegensatz zu einer Auffassung von Coaching, welche die Aufgabe eines Coachs vor allem oder gar ausschliesslich in einer allgemeinen Prozessberatung sieht, hat der Coach bei diesem Ansatz eine inhaltlich intervenierende Rolle. Auf der Grundlage der eigenen fachspezifischen Unterrichtskompetenz beteiligt er sich an der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und übernimmt Mitverantwortung für das Lernen der Schüler/innen. Ausgehend von einer allgemein didaktischen Perspektive und einem kognitiv-konstruktivistischen Verständnis von Lehr-Lernprozessen erfolgt die Konzeptualisierung des Modells auf der Grundlage wissenspsychologischer Annahmen sowie von Arbeiten zur situierten Kognition. Das Modell macht Vorschläge zur organisatorisch-institutionellen, theoriebezogenen, inhaltlich-diskursiven sowie dialogischen Gestaltung von Coaching, als einem Ansatz zur Unterrichtsentwicklung, die zugleich als ein Kern von Schulentwicklung verstanden wird.

Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist ein Ansatz in der Lehrer/innenfortbildung, der Lehrpersonen "on the job" in der Gestaltung und Durchführung von Unterricht zu unterstützen und sie damit auch in ihrer professionellen Entwicklung zu fördern sucht. Hierzu arbeitet ein Coach mit Lehrpersonen im Kontext ihrer regulären Arbeit in der Schule an der konkreten Realisierung und Entwicklung von Unterricht in einem bestimmten Fachbereich. Durch diese Zusammenarbeit bei der Durchführung eines Teils des Unterrichts soll langfristig die fachspezifische Unterrichtsexpertise entwickelt werden. Die so geförderten Lehrkräfte können im Lehrkollegium mit der Zeit ihrerseits zunehmend selber auf den Unterricht bezogene Beratungs- und Coachingaufgaben übernehmen. Damit dient fachspezifisch-pädagogisches Coaching in einem Kernbereich von Schule der Schulentwicklung.

Zunehmend wird von Lehrpersonen erwartet, dass sie als reflektierende Praktiker ihr professionelles Tun während ihres gesamten Berufslebens weiterentwickeln. Schulentwicklungsprojekte suchen die strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, um Reflexion durch geeignete Formen der Zusammenarbeit und des Austausches unter Lehrpersonen und Weiterbildnern und -bildnerinnen zu ermöglichen. Projektbezogene Arbeitsgruppen, gegenseitige Hospitation, Lehrer/Lehrerinnen-Tandems, Coaching, Peer-Coaching oder Formen von Supervision sind Ansätze zur Förderung einer *reflexiven professionellen Kultur*. Mit relativ unspezifischen Forderungen nach mehr Reflexion, Zusammenarbeit und Coaching alleine lässt sich jedoch noch keine nachhaltige Unterrichtsentwicklung mit Breitenwirkung verwirklichen.

Im Folgenden wird der Ansatz des fachspezifisch-pädagogischen Coachings vorgestellt, der vom Autor in Zusammenarbeit mit dem *Institute for Learning* an der Universität Pittsburgh und US-amerikanischen Schuldistrikten entwickelt wurde<sup>1</sup>. Einleitend werden einige der für die Konzeptualisierung dieses Ansatzes wesentlichen theoretischen Grundlagen sowie der Entwicklungskontext skizziert. Die vorgestellte spezifische Form von Coaching zielt vor allem auf die *Entwicklung von allgemeindidaktischen Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogischem Wissen*. Im Gegensatz zu einer besonders im deutschsprachigen Bereich zunehmend populären Auffassung von Coaching, welche die Aufgabe eines Coachs vor allem in einer allgemeinen Prozessberatung sieht, kommt dem Coach in der hier vertretenen Konzeption von Coaching eine auch *inhaltlich intervenierende Rolle* zu, die weit über eine primär prozessorientierte Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen hinaus geht. Auf der Grundlage seines/ihrer Wissens über Unterricht, von Lehr-Lernprozessen und fachspezifischen Unterrichtsinhalten beteiligt sich der/die Coach auch an der konkreten Unterrichtsarbeit der Lehrperson und übernimmt für die begleiteten Lektionen ebenfalls *Mitverantwortung für das Lernen der Schüler*. Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings besteht aus Rahmentheorien, handlungsleitenden Strategien, konzeptuellen Werkzeugen in der Form von Leitfäden sowie aus exemplifizierenden Videodokumenten aus der Praxis. Diese Elemente dienen der Ausbildung von Coachs, die lernen, kognitionspsychologisch fundierte pädagogisch-didaktische Planung und Reflexion von fachspezifischem Unterricht auszulösen und zu unterstützen.

Die Entwicklung dieses Ansatzes erfolgte von Beginn weg in enger Zusammenarbeit mit Schulverantwortlichen und Schulpraktikern. Ermöglicht wurde diese Entwicklungsarbeit durch das *Institute for Learning*, am Learning Research and Development Center der Universität Pittsburgh, das von Professor Lauren B. Resnick geleitet wird. Das *Institute for Learning* berät und unterstützt seit seiner Gründung im Jahre 1995 US-amerikanische Schuldistrikte bei der Gestaltung und konkreten Realisierung von Schulentwicklungsprozessen. Die Partnerschuldistrikte variieren in ihrer Grösse von ländlichen Schuldistrikten mit 3000 Schülern und Schülerinnen bis hin zu vereinigten Schuldistrikten in Grossstadtglomerationen mit bis zu 750'000 Schülern und Schülerinnen. Einerseits bietet das *Institute for Learning* diesen Schuldistrikten Dienstleistungen in Form von Beratungen und Kursen für das Kader der Schuldirektionen, Schullektorinnen und -rektoren sowie weiteren für Fortbildung und Schulentwicklung verantwortlichen Personen. Andererseits ist das *Institute for Learning* ein "think tank" und Entwicklungszentrum, in welchem Wissenschaft-

ler/innen, vorwiegend auf kognitionspsychologischer Grundlage, in Kooperation mit den in Beratung und Ausbildung arbeitenden Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des *Institute for Learning* sowie gemeinsam mit den Partnerschulkreisen Strategien und Werkzeuge für die Reformarbeit zu entwickeln suchen.

Die Entwicklung des fachspezifisch-pädagogischen Coachings ist das Ergebnis aus dieser komplexen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis<sup>2</sup>. Unter der englischen Bezeichnung "Content-Focused Coaching" ist dieser Ansatz inzwischen eine der vom *Institute for Learning* für Schul- und Unterrichtsentwicklung angebotenen Kernstrategien, die in einzelnen Schulkreisen in New York City sowie in den Staaten Pennsylvania und Rhode Island umgesetzt werden und deren Realisierung in weiteren Schulkreisen vorgesehen ist.

### 1. Schulentwicklung zur nachhaltigen Verbesserung von Lehr-Lernprozessen durch Unterrichtsentwicklung

Schulreformen der letzten Jahrzehnte waren vorwiegend auf strukturelle Veränderungen hin angelegt. Ergebnisse dieser Bemühungen machen jedoch deutlich, dass sich alleine damit kaum Verbesserungen der Unterrichts- und Lernprozesse erreichen lassen (Elmore, 1992; Huberman, 1995). Allerdings zeigt die Geschichte der Reformen in den USA, dass die Breitenwirkung der Reformbewegungen umso geringer war, je näher sie am Kern von Unterrichtsprozessen, das heisst am Verständnis von Wissen und Lernen und den entsprechenden Lehr-Lernformen im Unterricht, ansetzten (Elmore, 1996).

Die Herausforderung für Schulreformen besteht darin, kohärente und systemisch angelegte Ansätze zu entwickeln, welche zu nachhaltigen Verbesserungen führen (Fullan, 1995). In den USA steht breit angelegten und langfristig erfolgreichen Schulreformen das Hindernis entgegen, dass aufgrund der föderalistisch und auch innerhalb der Teilstaaten sehr regional verankerten Mechanismen der Bildungspolitik sowie aufgrund der vielfältigen Einflussnahmen durch private Stiftungen die Schulen meist ohne kohärente langfristige Strategie in sehr unterschiedliche und auch schnell sich ändernde Richtungen "verändert" werden sollen. Sowohl bezüglich der verfügbaren Ressourcen wie auch bezüglich der Qualität ihrer Angebote bestehen zwischen den Schulen grosse Unterschiede. Auf dem Hintergrund der in den USA in weiten Kreisen anerkannten Dringlichkeit, die Qualität der öffentlichen Schulen zu verbessern, gibt es einen starken Reformdruck. Wo Reformen jedoch nur zu schnellen und oberflächlichen Veränderungen führen, ohne dass die Lehrpersonen genügend Zeit und Unterstützung erhalten, um echte Erfolge ihrer Bemühungen erfahren zu können, bevor sie bereits von der nächsten Reformwelle überrollt werden, lassen aufkommende Frustrationen und Widerstände wirkliche Reformen nur noch schwieriger werden (vgl. Cuban, 1990; Joyce, Wolf & Calhoun, 1993). Ein gewisser Reform-

<sup>1</sup> Die Entwicklungsarbeit begann für den Bereich der Grundschulmathematik, in den ersten Jahren vorwiegend in Zusammenarbeit mit Victoria Bill (*Institute for Learning*) und Andrea Miller (Monaca School District, PA), die beide als anerkannte ehemalige Mathematiklehrkräfte damit begonnen hatten, in Partnerschulkreisen des *Institute for Learning* schulinterne Fortbildung zu organisieren und durchzuführen. Die intensivste Zusammenarbeit über die letzten Jahre bestand mit Lucy West (director of mathematics initiative, New York City Community School District #2). West arbeitete erst selber als Coach im Bereich der Grundschulmathematik und leitet inzwischen ein ganzes Kader von Mathematik-Coachs, die nach Grundsätzen des fachspezifisch-pädagogischen Coachings ausgebildet werden. Seit zwei Jahren wird das Modell in Zusammenarbeit mit Donna Bickel (*Institute for Learning*) für das Coaching von Englischunterricht weiterentwickelt.

<sup>2</sup> Die Zusammenarbeit des Autors mit dem *Institute for Learning* begann bereits bei dessen Gründung im Jahre 1995 während eines vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (No. 8210-037090) unterstützten mehrjährigen Aufenthaltes als Gastwissenschaftler am Learning Research and Development Center der Universität Pittsburgh. Seit 1997 wird diese Zusammenarbeit in seiner Funktion als "research associate" des *Institute for Learning* mit Basis in der Schweiz fortgesetzt und von der Universität Pittsburgh finanziell unterstützt.

druck besteht angesichts der sich rasch wandelnden Gesellschaft und Wirtschaft in Schulen der meisten Länder. An die Lernfähigkeit von Lehrpersonen und Schulen werden dadurch hohe, wenngleich oft wenig klare und auch widersprüchliche Ansprüche gestellt.

Wie aber können Schulen und Lehrpersonen eine nachhaltige Verbesserung der Lehr-Lernprozesse erreichen? Zwar gibt es eine zunehmend umfangreiche Literatur zu praktischen Vorschlägen und Modellen für Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (z.B. Beucke-Galm, Fatzer & Rutrecht, 1999; Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 1998; Senge et al., 2000). Darüber, was und wie Lehrpersonen im Kontext eines äusserst komplexen Flickwerks von informellen, formellen, obligatorischen, freiwilligen, geplanten wie auch zufälligen Lerngelegenheiten tatsächlich lernen, wissen wir noch sehr wenig (Wilson & Berne, 1999).

Traditionelle Formen der Fort- und Weiterbildung werden zunehmend kritisiert. Kursveranstaltungen ohne Nachbetreuung werden bezüglich ihrer Wirksamkeit in Frage gestellt (z.B. Huberman, 1995; Joyce & Showers, 1995). Rein auf Wissensvermittlung ausgerichteten Veranstaltungen, sei dies in Form von Vorträgen oder Workshops, wird vorgeworfen, dass die Teilnehmenden zu wenig als aktiv Lernende ernst genommen werden und das Lernen meist in ungenügender Weise im Arbeitskontext der Lehrpersonen situiert wird (Putnam & Borko, 2000; Wilson & Berne, 1999). Es spricht vieles dafür, dass die Präsentation von wissenschaftlich fundiertem Wissen in einer Weise, die nicht auf die zu verändernde Praxis Bezug nimmt, sich für eine Mehrzahl von Lehrpersonen als nicht besonders effektiv erweist.

Andererseits werden zunehmend hohe Erwartungen an das eigenständige Lernen der Lehrpersonen gestellt, sei dies als Solo-Lerner oder in Zusammenarbeit mit Lehrerkollegien (Villar, 1995; Zeichner & Liston, 1996). Trotz der populären Forderung nach *reflektierenden Praktikern* sollte jedoch nicht verkannt werden, dass mit Reflexion alleine nicht notwendig auch eine (effektive) Verbesserung der Praxis einher gehen muss. Wie Menschen eine Situation verstehen und was sie daraus lernen, wird aus kognitionspsychologischer Sicht nicht nur ermöglicht, sondern auch eingeschränkt durch das bereits vorhandene Wissen (vgl. z.B. Bereiter, 1994; van Dijk & Kintsch, 1983). Auch reflexives Lernen aus Erfahrung ist abhängig von den verfügbaren begrifflichen Gesichtspunkten und kognitiven Werkzeugen. Das Lernen von reflektierenden Lehrkräften in einer geschlossenen Gruppe ohne Unterstützung durch externe Expertise bleibt abhängig vom Wissen wie vom Nichtwissen der Gruppenmitglieder (Huberman, 1995). Die Aufforderung zu mehr Reflexion alleine, ohne weitere Hinweise dazu, worüber sich für welche Zwecke gründlich zu reflektieren lohnt, ist denn auch zu vage, um hilfreich zu sein. Was nützliche und gründliche Reflexion ist, gilt es für den jeweiligen Kontext genauer zu bestimmen. Andernfalls droht, was einer der Hauptbegründer der sogenannten *reflexiven Wende* selber treffend wie folgt umschreibt: Reflexion wird zum "Sesam, öffne dich" für verworrene Köpfe, "a never-ending land where anything goes" (Schön, 1991, S. 10).

Die empirische Transferforschung (z.B. Detterman & Sternberg, 1993) sowie Arbeiten zur Situietheit menschlichen Lernens (z.B. Collins, Brown & Newman, 1989; Kirshner & Whitson, 1997; Mandl & Gerstenmaier, 2000) lassen jedoch vermuten, dass gründliche und in der Praxis auch handlungswirksame Reflexion nicht alleine

schon dadurch herbeigeführt werden kann, dass in Fortbildungskursen die als valide und nützlich erachteten Theorien gelehrt werden. Kognitionspsychologische Arbeiten zur Nutzung von theoretischem Wissen als Grundlage für unterrichtliches Handeln, das oft unter grossem Zeitdruck zu erfolgen hat, lassen uns etwas von der Komplexität der zugrunde liegenden Prozesse erkennen (Bromme, 1992; Wahl, 1991), die wir auch heute noch kaum genügend verstehen. Im Gegensatz dazu gibt es die in der Lehrerbildung (aber nicht nur dort!) verbreiteten, vergleichsweise unrealistischen Erwartungen von einem Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen und Handeln. "Wie weit demgegenüber der Weg vom Wissen zum Handeln tatsächlich ist, wird als Problem häufig verdrängt - dies obwohl vorhandene Einsichten und Erfahrungen für eine Didaktik der Lehrerbildung eigentlich nicht folgenlos bleiben sollten" (Messner & Reusser, 2000).

Eine Grundthese des hier vertretenen Ansatzes zur Schulentwicklung besteht darin, dass *Schulentwicklung im Kern als Unterrichtsentwicklung zu realisieren* ist, sollen dadurch Lehr-Lernprozesse nachhaltig verbessert werden. Im Hinblick auf die Gestaltung einer hierzu dienlichen Weiterbildung stellt sich einerseits die Aufgabe, für Lehrpersonen an ihrem Arbeitsort Lerngelegenheiten zu schaffen, in welchen sie konkret und langfristig in ihrem Bemühen um die Entwicklung ihres Unterrichts unterstützt und gefördert werden. Um der erforderlichen Reflexionsarbeit eine systematische und handlungsleitende Basis zu geben, ist es andererseits auch erforderlich, der Entwicklung von Unterrichtsexpertise dienliches Wissen in eine in der Praxis nutzbare Form zu transformieren und einzubringen.

## 2. Fachspezifisch-pädagogisches Wissen: ein zentraler Bestandteil von Unterrichtsexpertise

Mit der *kognitiven Wende* begann sich in Psychologie und Pädagogischer Psychologie vermehrt auch die Vorstellung vom Menschen als einem aktiven *epistemologischen Subjekt* durchzusetzen (Groeben & Scheele, 1977; Piaget, 1966). Aus *handlungstheoretischer Sicht* basieren unterrichtliche Handlungen auf personalem Wissen, Überzeugungen und subjektiven Theorien (Aebli, 1980; Argyris & Schön, 1974; Dann, 1983, 1994). Im Anschluss an die kognitive Wende hat die empirische Unterrichts- sowie die Lehr-Lernforschung der letzten Jahrzehnte gezeigt, dass Unterricht ein hoch komplexer und dynamischer Prozess ist (z.B. Borko & Putnam, 1995; Clark & Peterson, 1986; Leinhardt, 1993; Wahl, 1991; Weinert & Helmke, 1997). Studien im Rahmen des Experten-Novizen-Paradigmas belegen die Bedeutung einer reichen und hoch strukturierten Wissensbasis für professionelles und wirksames unterrichtliches Handeln. Zur Beantwortung der Frage nach den Inhalten und der Struktur dieser Wissensbasis sind theoretische Vorstellungen und empirisch begründete Modelle entwickelt worden (Bromme, 1992; Gess-Newsome & Lederman, 1999; Shulman, 1987; Weinert, Helmke, & Schrader, 1992).

Zur Klassifikation von Inhaltsbereichen des Lehrwissens hat Shulman (1986, 1987) die folgenden Kernbereiche unterschieden: disziplinär-fachinhaltliches Wissen (content knowledge), curriculares Wissen (curricular knowledge), allgemein didaktisch-pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge) und fachspezifisch-pädagogisches Wissen (pedagogical content knowledge). Als besonders fruchtbar erwies sich

das *fachspezifisch-pädagogische Wissen*, unter welchem Shulman jenen Teil professionellen Lehrerwissens versteht, der aus einer Mischung von fachinhaltlichem Wissen und dem didaktisch-pädagogischen Wissen besteht und die Grundlage dafür ist, wie bestimmte Themen, Inhalte oder Probleme im Unterricht dargestellt und an die unterschiedlichen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Lerner/innen angepasst werden (vgl. Shulman, 1987). Mit dem Begriff des fachspezifisch-pädagogischen Wissens begann sich die Forschung auf kognitionspsychologischer Grundlage dem komplexen Gegenstandsbereich der Didaktik und der Fachdidaktiken zuzuwenden.

Im Anschluss an Shulman (1986) argumentiert Bromme (1992, 1995) in seiner psychologischen Analyse des professionellen Wissens von Lehrpersonen, dass es sich beim fachspezifisch-pädagogischen Wissen um ein *integriertes Wissen* handelt, indem psychologisch-pädagogische Kenntnisse sowie eigene Erfahrungen der Lehrperson auf das fachinhaltliche Wissen bezogen werden. Dabei gilt gerade diese Integration der Kenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen untereinander und mit Erfahrungen aus den Situationen der beruflichen Arbeit als ein besonderes Merkmal des professionellen Wissens von Experten. Allerdings muss diese Integration nicht bewusst sein.

Aus wissenschaftspsychologischer Sicht erweist sich das *fachspezifisch-pädagogische Wissen als zentraler Bestandteil professioneller Lehrkompetenz*. Dieses Wissen, verstanden als Verschmelzung von Wissen verschiedener Herkunft wie auch eigener Erfahrung, wird *weder durch direkte Wissensvermittlung allein, noch allein durch Erfahrung erworben*. Die Entfaltung von fachspezifisch-pädagogischem Wissen setzt einerseits Wissen über die zu lehrenden disziplinären Fachinhalte sowie psychologisch-pädagogisches Wissen voraus, andererseits muss die Möglichkeit bestehen, diese Wissensbestände in konkreten Handlungssituationen zur Anwendung zu bringen.

Eine Quelle für implizites fachspezifisch-pädagogisches Wissen kann die Beobachtung von Unterricht sein, der durch andere Lehrkräfte gestaltet wird. So verbinden zum Beispiel im Mathematikunterricht die verwendeten Aufgabenstellungen gleichsam in kristallisierter Form den Fachinhalt mit fachspezifisch-pädagogischem Wissen. Die Integration von fachspezifischem und pädagogisch-psychologischem Wissen muss von einer Lehrperson nicht immer völlig neu geleistet werden. Auch die Fachdidaktiken und die Allgemeine Didaktik zielen auf die Herstellung von solchen Verknüpfungen. Bromme (1992) weist aber darauf hin, dass fachspezifisch-pädagogisches Wissen auch nur teilweise durch das Studium der Fachdidaktik erworben werden kann, weil es überwiegend durch eigene Erfahrung entwickelt werden müsse, da zum Beispiel auch fachdidaktische Hilfen immer wieder an die jeweilige Klasse anzupassen sind.

Was aus psychologischer Sicht bisher als "Wissen" von Lehrkräften bezeichnet wurde, kann aus einer spezifisch fachwissenschaftlichen Perspektive (etwa aus bildungstheoretischer Sicht in der Allgemeinen Didaktik, oder aus sozialpsychologischer Sicht) durchaus als inadäquates oder überholtes Wissen gelten - was damit allerdings nicht seine Bedeutung zur Erklärung von entsprechendem Lehrerhandeln vermindert. In praktischen Kontexten wird oft sehr unterschiedliches oder gar sich widerspre-

chendes "Wissen" vertreten. Bei der Analyse von personalem Wissen sollte deshalb wohl besser von *Überzeugungen* (beliefs) als von Wissen gesprochen werden. Soweit für solche von einer Person vertretenen Überzeugungen eine zumindest implizite Argumentationsstruktur rekonstruierbar ist, werden sie in der Psychologie auch *subjektive Theorien* genannt (Dann, 1983, 1994; Scheele & Groeben, 1988).

Lehrpersonen unterscheiden sich bezüglich der von ihnen explizit oder implizit vertretenen fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen zum Teil erheblich. Zwischen den Kulturen bestehen für Lehrpersonen grosse Unterschiede (vgl. Jacobs, Yoshida, Stigler & Fernandez, 1997). Auch Schulkulturen sind Ausdruck von impliziten und expliziten Überzeugungssystemen. So kann die Gestaltung von Unterricht und Schule in den USA auch heute noch zu guten Teilen als Ausdruck der im 20. Jahrhundert dort besonders dominierenden *assoziationistischen Lerntheorien* gesehen werden (Resnick & Hall, 1998). Insbesondere auf der Grundlage von behavioristischen Lerntheorien wurde versucht, die Gestaltung von Unterricht als eine Technologie zu konzeptualisieren, welche darauf zielt, Lernumgebungen derart unter Kontrolle zu bringen, dass die Lerner/innen die beabsichtigten Stimulus-Reaktions-Kombinationen möglichst oft in zeitlicher Kontingenz erfahren. Auf der Grundlage dieser Lerntheorien ist es durchaus stringent, die Hauptaufgaben von Lehrkräften darin zu sehen, die Unterrichtsinhalte klar strukturiert zu präsentieren, für genügend Übung zu sorgen und schliesslich auch zu prüfen, ob die intendierten Reiz-Reaktions-Verknüpfungen gebildet worden sind. Auf der Grundlage eines durch diese psychologischen Theorien geprägten Mathematikunterrichts erscheint es beispielsweise nicht besonders sinnvoll, Schülern und Schülerinnen schon anspruchsvolle mathematische Textaufgaben zu stellen, bevor sie das kleine Einmaleins beherrschen. Demgegenüber würde eine Lehrkraft, deren fachspezifisch-pädagogische Überzeugungen sich eher an *kognitiv konstruktivistischen Lehr-Lerntheorien* (z.B. Aebli, 1983; Resnick, 1987) orientieren, es als durchaus sinnvoll beurteilen, dass Kinder anhand von mathematischen Textaufgaben verstehens- und problemlöseorientiert arbeiten, lange bevor sie das Einmaleins beherrschen.

Empirische Untersuchungen für den Bereich der Grundschulmathematik zeigen, dass sich Unterschiede in den fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften auf die Unterrichtsgestaltung und auf den Lernfortschritt der Schüler auswirken. Bei Aufgaben, deren Lösung mathematisches Verständnis erfordert, lernen die Schüler/innen von eher kognitiv-konstruktivistisch orientierten Lehrpersonen signifikant mehr dazu. Bezüglich rein numerischen Grundfertigkeiten scheint es dagegen keine Unterschiede zu geben (Peterson, Fennema, Carpenter & Loef, 1989; Peterson, Carpenter & Fennema, 1989; Staub & Stern, under review; Stern & Staub, 2000).

Schliesslich sei auf den folgenden grundlegenden Unterschied zwischen assoziationalistischen und kognitiv konstruktivistischen Lerntheorien hingewiesen: Die Konzeptionalisierung von assoziationalistischen Lerngesetzen erfolgt unabhängig von spezifischen Lerninhalten. Die allgemeinen Lerngesetze sind gegenüber den Inhalten neu-

tral<sup>3</sup>. Gleich, welcher Inhalt zu lehren ist, es geht darum, jene Methoden zu verwenden, welche den allgemeinen Lernprinzipien folgen. Wo sich diese Vorstellung hat durchsetzen können, hatte dies Konsequenzen für das Verständnis der Lehrerrolle: Lehrkräfte wurden/werden als "semi-skilled managers of practice programs" (Resnick & Hall, 1998, S. 5) gesehen, von welchen weder viel eigenständiges intellektuelles Engagement zur Gestaltung ihrer Arbeit erwartet wurde/wird, noch sie darin gefördert werden. Demgegenüber verlangt die Anwendung kognitiv konstruktivistischer Lehr-Lerntheorien immer auch eine *inhaltsspezifische Analyse*<sup>4</sup>. Angeleitetes Lernen, verstanden als kognitiv konstruktiver Prozess des lernenden Subjekts, erfordert von der Lehrperson, dass sich diese proaktiv fragt, wie Lernprozesse ausgelöst und auf der Grundlage des bereits vorhandenen Vorwissens unterstützt werden können. Dies erfordert, dass sachbezogene Vorstellungen vom vorausgegangenen und den antizipierten Lernprozessen gewonnen werden<sup>5</sup>.

Personale Überzeugungen gelten - wenigstens im Prinzip - als veränderbar durch Erfahrung, Reflexion und Argumentation (Dann, 1994) sowie durch reflexive Dialoge (Schön, 1987). Für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung und -fortbildung stellt sich die Frage, durch welche Ausbildungsinhalte und mittels welcher Aus- oder Fortbildungsstrukturen die Entwicklung von fachspezifisch-pädagogischem Lehrerwissen, eines Kernbereichs von Unterrichtsexpertise, gefördert werden kann.

### 3. Coaching zur Entwicklung von Unterrichtsexpertise

Die Tätigkeit des Lehrens ist eine *Gestaltungsprofession* (Simon, 1981; Schön, 1987; Wiggins & McTighe, 1998), die sich einer mechanisch präzisen Technologisierung entzieht. Das Charakteristische von Designprofessionen, so auch die Medizin oder das Ingenieurwesen, sieht Simon (1981) darin, dass sich diese, im Unterschied zu den Grundlagenwissenschaften, nicht primär damit befassen, wie bestimmte Realitätsbereiche funktionieren, sondern wie in der Realität mittels eingreifender Handlungen, ausgehend von einer gegebenen Situation, wünschbare Veränderungen bewirkt werden können. Im Unterricht geht es um die Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen und Interaktionen mit dem Ziel, die Lernenden darin zu unterstützen, die intendierten Lern- und Bildungsziele zu erreichen. Probleme unterscheiden sich darin, wie gut der angestrebte Zielzustand und die Mittel zur Zielerreichung bekannt sind (Dörner 1976). Designaufgaben sind oft sehr komplexe Probleme, weil weder die

Kriterien für den Zielzustand noch die zur Erreichung des Zielzustandes notwendigen Mittel genau bekannt sind. Aebli (1981) sieht das charakteristische Merkmal von *Gestaltungsproblemen* darin, dass der Zielpunkt nur schematisch definiert ist und der Problemlöser aus einer Vielzahl ihm zur Verfügung stehender Elemente auszuwählen hat.

Schön (1983, 1987) stellt den Lehrberuf eloquent als Gestaltungsprofession dar. In grundsätzlicher Weise kritisiert er aber einen Professionalitätsbegriff, der, wie bei Simon (1981), vor allem die instrumentelle Anwendung von wissenschaftlichem Wissen auf praktische Probleme in den Kernbereich von Professionalität rückt. Dagegen zeigt Schön auf und betont, dass Designprofessionen in spezifischen Situationen immer wieder mit neuen Problemen konfrontiert sind, deren Lösungen nicht auf einfache Weise durch Rückgriff auf wissenschaftliches Grundlagenwissen gefunden oder hergeleitet werden können. Vielmehr bleiben die in einer bestimmten Situation jeweils erreichten Lösungen immer auch mit Ungewissheiten und Konflikten behaftet, mit welchen die entsprechenden Professionen dennoch in verantwortungsvoller Weise umzugehen lernen müssen.

Wie aber wird die Expertise zu komplexer Gestaltungsarbeit erworben? Schön vertritt die - auch in neueren Arbeiten zum situierten Lernen zunehmend geteilte - Auffassung, dass Gestaltungsarbeit zwar nicht direkt lehrbar ist, dass sie aber unter geeigneten Bedingungen *im Tun lernbar* sei. "Designing, both in its narrower architectural sense and in the broader sense in which all professional practice is designlike, must be learned by doing. However much students may learn about designing from lectures or reading, there is a substantial component of design competency - indeed, the heart of it - that they cannot learn in this way. A designlike practice is learnable but is not teachable by classroom methods. And when students are helped to learn to design, the interventions most useful to them are more like coaching than teaching" (Schön, 1987, p. 157)<sup>6</sup>. Coaching bedeutet hier die *individualisierte und situationsbezogene Unterstützung* eines Lerners, einer Lernerin *bei der Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung* durch eine Person, die in der Bearbeitung solcher Aufgabenstellungen selber über eine hohe *Expertise* verfügt. Diese Art von Lehr-Lernprozessen findet sich in vielfältiger Weise in Formen der *Meisterlehre* oder in Interaktionen zwischen kompetenten Erwachsenen und Kindern. Arbeiten zum situierten Lernen haben sich denn auch besonders für diese Art des Lernens interessiert (z.B. Lave, 1988, 1997; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990) und ausgehend von den gewonnenen lerntheoretischen Vorstellungen Konsequenzen für die Gestaltung von schulischen Lehr-Lernumgebungen zu ziehen versucht. Das im Zusammenhang mit Arbeiten zum situierten Lernen entwickelte Konzept der *kognitiven Meisterlehre* (Collins, Brown & Newman, 1989) hat in schulischen Bereichen für komplexe didaktische Arrangements, die insbesondere den Erwerb von höheren kognitiven Fertigkeiten wie Leseverständnis oder das eigenständige Lösen von mathematischen Aufgaben zu fördern suchen, einen

<sup>3</sup> Diese Sichtweise hat dazu beigetragen, dass in den USA zwischen den Unterrichtsinhalten und den Unterrichtsmethoden eine tiefe Kluft besteht, deren Überwindung eine der gegenwärtigen Herausforderungen in der Lehrerbildung darstellt. Auch das lange Zeit in der empirischen Unterrichtsforschung dominierende Prozess-Produkt Paradigma hat die Lerninhalte nicht als relevante Bedingung oder Variable mit untersucht. Diese Missachtung des Inhalts hat Shulman (1986) dazu veranlasst, vom "missing paradigm" zu sprechen.

<sup>4</sup> Hier liegt auch der tiefere Grund für die englische Bezeichnung des fachspezifisch-pädagogischen Coachings als *Content-Focused Coaching*, womit diese Fokussierung auf eine inhaltliche Fassung der Lehr-Lernprozesse explizit gemacht werden soll.

<sup>5</sup> Die Auffassung, Lehr-Lernprozesse in Begriffen der jeweiligen Sachverhältnisse zu analysieren, hat Aebli (1961, 1976, 1983) mit seiner Allgemeinen Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage schon vor vielen Jahren vertreten und auch für die Lehrerbildung fruchtbar gemacht.

<sup>6</sup> Die Gegenüberstellung von Coaching und Teaching in diesem Zitat von Schön ist allerdings nur auf dem Hintergrund eines sehr engen Verständnisses von Unterrichtsmethoden sinnvoll. Coaching kann jedoch auch als Tätigkeitsform unter ein erweitertes Verständnis von Lehre und Unterricht subsumiert werden (vgl. Reusser, 1994).

fruchtbaren lerntheoretischen Reflexions- und Begründungsrahmen geliefert (vgl. Stebler, Reusser & Pauli, 1994).

Collins et al. (1989) fassen unter den Begriff Coaching die Tätigkeiten einer sachkompetenten Person, welche dazu dienen, in einem bestimmten Kompetenzbereich die Leistungen des vom Coach betreuten Lernalters näher an die Leistungsfähigkeit eines Experten heran zu führen. Hierzu *beobachtet* der Coach das Tun der betreuten Person, *gibt Hinweise, Erinnerungshilfen, Rückmeldungen, dient als Modell, gibt die zur Bewältigung der Aufgabe minimal notwendige Unterstützung (scaffolding)*, und er *stellt neue Aufgaben*.

In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gibt es bereits verschiedene Ansätze, welche die Bezeichnung "Coaching" tragen. Die Variationsbreite dessen, worauf sich die Bezeichnung Coaching bezieht, ist jedoch sehr gross. Zusätzlich zum bereits erwähnten Coaching von reflektierenden Praktikern und Praktikerinnen nach Schön (1987, 1988) sei auf folgende weitere Beispiele verwiesen: "clinical supervision" (Anderson & Snyder, 1993), "technical coaching" (Joyce & Showers, 1982), "peer-coaching study teams" (Joyce & Showers, 1995) und "cognitive coaching" (Costa & Garmston, 1994). Unterschiede zwischen diesen Ansätzen bestehen bezüglich der Stellung des Coachs zur Lehrperson. Der Coach kann in einer kollegialen Beziehung zur Lehrperson stehen (z.B. cognitive coaching) oder aber der Coach hat zugleich auch eine beaufsichtigende Funktion (z.B. clinical supervision). Wesentliche Unterschiede gibt es weiter bezüglich des Zielbereichs, auf den hin die Coachs ihre Unterstützung fokussieren. Ansätze in der Tradition der "clinical supervision" (z.B. Hunter, 1984, 1991) legen ihr Augenmerk auf die Vermittlung, Implementierung und Überwachung von spezifischen Unterrichtsmethoden. Weiterbildungen zu neuen Unterrichtsmethoden haben sich als erfolgreicher erwiesen, wenn der Vermittlung und dem Training einer bestimmten Unterrichtsmethode ein Coaching im Kontext des Unterrichts der Lehrperson folgt (Joyce & Showers, 1995; Showers, Joyce, & Bennett, 1987). Neuere Modelle wie das "cognitive coaching" (Costa & Garmston, 1994) zielen dagegen ganz allgemein darauf ab, die Lehrperson im Kontext einer kollegialen Beziehung in ihrer Reflexionsfähigkeit und professionellen Entscheidungskompetenz zu fördern. Zur Herstellung einer förderlichen Beziehung legt dieses Modell grosses Gewicht auf die Gestaltung der Kommunikation zwischen Coach und Lehrperson. Bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung und substantiellen Frage, worin die intendierte Verbesserung der professionellen Entscheidungskompetenz besteht, bleibt dieser Ansatz jedoch sehr vage. Dies trifft auch auf die im deutschsprachigen Raum zunehmend populären Coaching-Ansätze aus dem Bereich der Personalentwicklung zu. Hier wird unter "Coaching" im Allgemeinen ein zeitlich begrenzter, individueller, unterstützender Beratungsprozess verstanden, der berufliche und private Inhalte umfassen kann. "Der Coach agiert primär immer als *Prozessberater* und nicht als direkter Problemlöser" (Rauen, 1999, S. 30). Diese Art von Coaching findet meist in einem Setting statt, in welchem die eigentlichen beruflichen Tätigkeiten nicht unmittelbar vollzogen werden. Das Coaching in diesem Setting besteht damit vorwiegend (oder ausschliesslich) aus einer vom Coach als Prozessbegleiter unterstützten Reflexion *über* den zu entwickelnden Tätigkeitsbereich.

In Beratungsbeziehungen, die sehr persönliche Inhalte zum Gegenstand haben und oft auch nur schwer von therapeutischen Prozessen abzugrenzen sind, sind die Wahrung der Autonomie des Klienten und eine grosse Zurückhaltung des Coachs bezüglich "Interventionen" nicht nur angebracht, sondern auch aus ethischen und anthropologischen Gründen notwendig. Wo es dagegen darum geht, im Kontext einer bestehenden professionellen Kultur, mit ihren mehr oder weniger expliziten Erwartungen, Standards und Normen, Unterrichtsexpertise mittels ressourcenintensiver Coaching-Beziehungen zu fördern, da ergeben sich an einen Coachingansatz, der sich vor allem oder gar ausschliesslich als personenzentrierte Prozessberatung versteht, kritische Fragen: Wie gross darf und soll im Kontext von Aus- und Weiterbildung einer sich als Profession verstehenden Berufstätigkeit der Spielraum für die Selbstwahl von Lern- und Entwicklungszielen sein? Für welche dieser Lern- und Entwicklungsziele lässt sich der durch öffentliche Mittel finanzierte Aufwand zu ihrer Förderung auch gesellschaftlich legitimieren?

Der im Folgenden dargestellte Ansatz des fachspezifisch-pädagogischen Coachings steht einem Coaching im Sinne der Meisterlehre näher als einer Auffassung von Coaching als allgemeiner Prozessberatung. Nebst den Ähnlichkeiten gibt es im Vergleich zwischen fachspezifisch-pädagogischem Coaching und dem traditionellen Modell der Meisterlehre jedoch auch gewichtige Unterschiede, die im Hinblick auf systematisch und breit angelegte Schulentwicklungsprozesse von Bedeutung sind: Die durch eine/n Meisterlehrer/in in der Rolle als Coach bewirkten Veränderungen beruhen auf den eingebrachten Kompetenzen, welche ihn/sie als Meisterlehrer/in auszeichnen. Die Qualität und Richtung der ausgelösten Veränderungen lässt sich nur indirekt über die Auswahl der Meisterlehrer/innen beeinflussen. Nur damit bleibt es aber schwierig, eine Unterrichtskultur in konzentrierter Weise in eine bestimmte Richtung zu verbessern. Ob die kommunikative Kompetenz einer als erfolgreich anerkannten Lehrkraft auch ausreicht, um mit Erwachsenen erfolgreich zusammenzuarbeiten, kann zumindest nicht einfach vorausgesetzt werden. Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings sucht diesen Herausforderungen damit zu begegnen, dass (1) zur Auswahl der Coachs die fachspezifische Unterrichtskompetenz ein zentrales, jedoch nicht das einzige Kriterium bildet, (2) die Coachs auch im Hinblick auf die Gestaltung von Coaching-Dialogen ausgebildet werden, und (3) die Coachs anhand von Prinzipien und Leitfäden lernen, Unterricht und Lehr-Lernprozesse unter theoriebezogenen Aspekten zu reflektieren - wobei sich *auch die Coachs als permanent Lernende verstehen (lernen)*.

#### 4. Merkmale und Strategien fachspezifisch-pädagogischen Coachings

*Ziel* von fachspezifisch-pädagogischem Coaching ist die Auslösung und systematische Unterstützung von langfristigen Unterrichtsentwicklungsprozessen, mit dem besonderen Fokus auf fachspezifisch-pädagogischem Wissen. Hierzu macht das Modell im Wesentlichen auf drei Ebenen Vorschläge zur Gestaltung schulinterner Lehrerfortbildung, welche zu spezifisch strukturierten Interaktionen zwischen Lehrperson und Coach im handlungsbezogenen Kontext gemeinsam verantworteten Unterrichts führen soll: Auf einer *organisatorisch-institutionellen* Ebene betrifft dies die Ermöglichung eines Settings, welches daraufhin angelegt ist, zwischen fachkompetenten



Coachs und Lehrpersonen in vielfältiger Weise Interaktionen wahrscheinlich zu machen, welche die professionelle Entwicklung der Lehrperson unterstützen. Worüber Coach und Lehrperson kommunizieren, bestimmt wesentlich die Qualität von Lerngelegenheiten, welche durch Coaching überhaupt entstehen können. Bezüglich der *inhaltlich-diskursiven* Ebene macht das Modell Vorschläge dazu, welche theoretisch begründeten pädagogisch-psychologischen und psychologisch-didaktischen Perspektiven in den Coaching-Dialogen besonders berücksichtigt werden könnten. Dabei sollen die Coaching-Dialoge über die Unterrichtsgestaltung zu einer möglichst *inhaltsspezifischen Thematisierung von Lehr-Lernprozessen* führen. Die Qualität von Kommunikation und Interaktion sowie des damit ermöglichten Lernens wird aber auch von der Art und Weise beeinflusst, wie die Inhalte aufgegriffen und verhandelt werden. Deshalb sucht das Modell auf einer dritten Ebene für eine *dialogische Gestaltung* von Coaching-Interaktionen zu sensibilisieren.

Die Entwicklung von fachspezifisch-pädagogischem Wissen kann sowohl bedeuten, dass neues Wissen erworben, wie auch, dass vorhandenes Wissen *verändert* wird. Zur Veränderung einer bestehenden Unterrichtspraxis ist es notwendig, auch gut etablierte Routinen zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Routinen bilden unsere nicht mehr bewussten und somit auch nicht mehr hinterfragten - stillen - Wissensbestände. Deshalb ist die Veränderung einer etablierten Praxis auch so schwierig. Routinen in einem System können verstanden werden als das Ergebnis einer ganzen Entwicklungsgeschichte von Lösungsansätzen für Gestaltungsprobleme, die sich innerhalb des Systems als funktional erwiesen haben (vgl. Colarelli, 1998).

Wo wir auf der Grundlage unserer Routinen gut zurechtkommen, da haben wir auch keine wirklichen Gestaltungsprobleme zu lösen. Die Bereitschaft zur Veränderung von etablierten Routinen wird sich erst dann einstellen, wenn diese als suboptimal oder dysfunktional erkannt werden; sei dies durch Krisen und/oder durch neu erworbene Sichtweisen. Veränderungen und das zur Veränderung notwendige Problembewusstsein haben jedoch auch ihre emotionalen Kosten und können zu Widerständen führen (Evans, 1996). Problematisierende Reflexion von Praxis kann in der Interaktion auf unterschiedliche Weise ausgelöst werden: beispielsweise indirekt durch das bekannt Machen mit einer kompetenteren Praxisform, oder auf konfrontative Weise, indem die Praxis als ungenügend bewertet wird.

Unser Coaching-Ansatz sucht die mit Veränderungsprozessen einhergehenden Probleme durch folgende Gestaltungsmerkmale des Settings zu berücksichtigen und auf konstruktive Weise zu minimieren: (1) *Der Hauptfokus der Coaching-Dialoge ist auf das fachspezifische Lernen der Schüler gerichtet.* Damit wird das Lernen der Schüler zum Hauptkriterium der Funktionalität von Unterricht - und *nicht* die Implementierung bestimmter Methoden oder Oberflächenmerkmale von Unterricht, welche im gegebenen Kontext als "guter Unterricht" gelten. Der Einsatz bestimmter Methoden oder Lehrformen soll vielmehr im Hinblick auf ihre Funktion und ihren Nutzen für das Lernen der anvertrauten Schüler/innen diskutiert und erwogen werden. (2) Der Coach reflektiert und beurteilt den Unterricht der Lehrperson nicht erst im Nachhinein. Er beteiligt sich vielmehr als *für das Lernen der Schüler mitverantwortliche/r Partner/in* auch schon während der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung an der Lösung der Gestaltungsprobleme. Damit wird ein interak-

tives Setting ermöglicht, in welchem der Coach *in unterstützender Weise und bezogen auf die Lösung der aktuellen Gestaltungsprobleme des Unterrichts sein Wissen einbringen* kann. Der Dialog über den gemeinsam verantworteten Unterricht kann so auf relativ unbedrohliche und natürliche Weise auch zu einer Reflexion der von der Lehrperson vertretenen fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen führen.

#### 4.1 Das Setting für fachspezifisch-pädagogisches Coaching

Lektionsplanung, Unterricht und Lektionsnachbesprechung konstituieren die drei grundlegenden "Orte", an denen didaktisches Denken immer wieder neu entsteht (Diederich, 1988). Die Grundstruktur des Aktivitätssettings für fachspezifisch-pädagogisches Coaching zielt auf Coaching-Prozesse, die Lehrpersonen sowohl in der Unterrichtsplanung, im Unterricht wie bei der Unterrichtsreflexion unterstützen und die Arbeit an diesen drei "Orten" aufeinander zu beziehen suchen.

Im Gegensatz zu den in Lehrer- und Lehrerinnen(weiter)bildung oft dominierenden Lektionsnachbesprechungen hat in dem hier vertretenen Modell die der Lektionsplanung dienende Unterrichtsvorbesprechung eine ebenso grosse, wenn nicht gar eine grundlegendere Bedeutung als die nachfolgende Unterrichtsreflexion. Zudem wird dem Coach auch im Unterricht selbst eine aktive Rolle zugewiesen.

#### Besprechung und Entwicklung des Lektionsplans

Vor der Lektion besprechen Lehrperson und Coach die Gestaltung des Unterrichts und einigen sich auf einen Plan. Zeitpunkt und Ort dieser Besprechung variieren je nach organisatorischen Rahmenbedingungen. Gelegentlich findet die Besprechung am Tag vor, meist jedoch am gleichen Tag wie der Unterricht, in einer für die Unterrichtsvorbereitung vorgesehenen Zwischenstunde, statt.

Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit kann sich im Verlaufe der Zeit verändern. Die Unterrichtsvorbesprechung dient Lehrperson und Coach zur *reziproken Verständigung über Lektionsziele, Lektionsplan sowie zugrunde liegende Gestaltungsüberlegungen*. Meist verfügt die Lehrperson über einen Unterrichtsentwurf, der zur Grundlage des Lektionsplanes wird. Aber auch der Coach kann einen mehr oder weniger ausgearbeiteten Unterrichtsplan in die Besprechung einbringen. Lektionspläne werden jedoch nicht nur mitgeteilt, sondern auch *überarbeitet und optimiert*. In gut funktionierenden Coaching-Beziehungen werden Vorbesprechungen zu echten Dialogen, in welchen Lehrperson und Coach - oft sehr kurzfristig vor dem Unterricht - einen definitiven Lektionsplan *ko-konstruieren*. Da nicht nur die Lehrperson, sondern auch der Coach für den Unterricht und dessen Wirksamkeit für das Lernen der Schüler mitverantwortlich ist, dienen diese Vorbesprechungen der *gemeinsamen Lösung eines Gestaltungsproblems*. Der Entscheid darüber, wer die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts als ganzem oder bestimmter Teile davon übernimmt, wird oft erst im Verlauf oder am Ende dieser gemeinsamen Planungssitzung getroffen.

Akzeptieren sowohl die Lehrperson als auch der Coach ihre gemeinsame Verantwortung für den Unterricht im Dienste des Lernens der Schüler, so wird damit eine Dynamik erzeugt, welche zu einer intensiven Kooperation bei der Gestaltung und



Entwicklung von Unterricht führt. Die Notwendigkeit zur Einigung auf einen Handlungsplan sowie die Erfordernis, die Handlungen von Coach und Lehrperson während des Unterrichts zu koordinieren, setzen ein geteiltes Verständnis der spezifischen Unterrichtsgestaltung voraus. Diese Kooperation in der Unterrichtsvorbereitung ist auch für die nachfolgende Unterrichtsreflexion und für die langfristige Entwicklung didaktischer Reflexionsfähigkeiten von Bedeutung. In didaktischer Reflexion geht es immer auch darum, antizipierte und effektive Wirkungen von Unterrichtsentwürfen zu reflektieren und in der weiteren Gestaltungsarbeit zu berücksichtigen. Eine Thematisierung von *Gestaltungs-Kausalität* als der Verknüpfung einer Handlungsintention mit der entworfenen Handlung zur Realisierung dieser Intention (Schön, 1995) setzt jedoch voraus, dass bezüglich der Handlungsabsichten und Handlungsentwürfe Verständigung vorliegt. Fehlt zwischen einer Lehrperson und einem Unterrichtsbeobachter ein geteiltes Verständnis bezüglich des Unterrichtsplans, der damit verfolgten Absichten sowie der den Gestaltungsentscheiden zugrunde liegenden Überlegungen, können auch die Rückmeldungen eines Unterrichtsbeobachters nur sehr schwer auf das aktuelle Verständnis der Unterrichtssituation der Lehrperson abgestimmt werden.

#### *Unterstützung während des Unterrichts*

Während der Unterrichtsdurchführung unterstützt der Coach die Lehrperson je nach Bedürfnis und Absprache auf unterschiedliche Weise. In relativ seltenen Fällen beschränkt sich dies darauf, dass der Coach die Lehrperson lediglich *beobachtet*. Nicht selten wird jedoch der Coach selber aktiv Teile oder gar die Lektion als ganze *unterrichten*. Häufig unterrichten Lehrperson und Coach im Team, indem sie abwechselnd Teile des Unterrichts übernehmen. In der Regel nimmt der Coach eine aktive Rolle ein, die wesentlich mehr beinhaltet als Unterrichtsbeobachtung. Selbst in Lektionen, die von der Lehrperson unterrichtet werden, hat der Coach oft eine *aktive Rolle und greift in den Unterricht ein*. Der Coach beteiligt sich dabei nicht nur während Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen, sondern auch während Klassengesprächen. Die Art der Beteiligung wird in der Planungsphase mit der Lehrperson abgesprochen. Eingreifende Handlungen des Coachs suchen direkte Berichtigungen zu vermeiden. Der Coach beteiligt sich vielmehr in selbstverständlicher Weise am Klassengespräch, greift Schülerbeiträge auf, setzt Schülerbeiträge zueinander in Beziehung oder hilft Schülerbeiträge mittels kurzer Erklärungen weiterzuentwickeln. Durch solche Gesprächsbeiträge kann der Coach auf natürliche Weise die Lehr-Lernprozesse im Unterricht mitbeeinflussen und Erklärungen der Lehrperson indirekt ergänzen oder präzisieren. Der Fokus auf die fachspezifisch gefasste Lernprozesse der Schüler sowie die geteilte Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung lassen "Interventionen" des Coachs nicht als Kritik am Unterricht der Lehrperson erscheinen. Die Beteiligung des Coachs steht vielmehr im Dienste einer optimalen, gemeinsam verantworteten Lektionsgestaltung und Lektionsdurchführung.

#### *Unterrichtsnachbesprechung*

Im Anschluss an die Lektionsdurchführung wird der Unterricht reflektiert. Ort und Dauer sind wiederum abhängig von den organisatorischen Rahmenbedingungen.

Bleibt am Tag des Unterrichts keine oder nur wenig Zeit für die Nachbesprechung, wird diese gelegentlich auch zu einem späteren Zeitpunkt telefonisch durchgeführt, oder der Coach lässt der Lehrperson eine schriftliche Rückmeldung in Form einer Handnotiz oder E-Mail zukommen.

In Unterrichtsnachbesprechungen ist der Hauptfokus wiederum auf den inhaltspezifisch gefassten Lernprozess der Schüler gerichtet. Wo genügend Zeit vorhanden ist, werden oft Arbeitsergebnisse der Schüler gemeinsam untersucht und besprochen. Der Unterricht wird im Hinblick auf die intendierten und effektiv ausgelösten Lernprozesse der Schüler analysiert und es wird über Verbesserungsmöglichkeiten nachgedacht. Nachbesprechungen gehen oft über in eine Vorbesprechung für die nächste Unterrichtseinheit. Der Coach sucht die Lehrperson zudem über das ganze Schuljahr hinweg auch mit Bezug auf die *gesamte curriculare* Planung zu unterstützen.

#### *4.2 Zur Organisation und Vernetzung des Coachings im Schuldistrikt<sup>7</sup>*

*Auswahl der Coachs:* Für die Rolle des Coachs werden erfolgreiche ehemalige Lehrkräfte und erfahrene Weiterbildner/innen rekrutiert, die mit Erwachsenen arbeiten können und vor allem in den zu betreuenden Fachbereichen über stufenspezifische fachliche, methodische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen sowie Unterrichtserfahrung verfügen. Da es oft ein Problem ist, für dieses anspruchsvolle Profil genügend qualifizierte Personen zu finden, wird auch die Lernbereitschaft der Bewerber/innen zu einem wichtigen Kriterium.

*Auswahl der Lehrpersonen für das Coaching:* Coaching wird auf *freiwilliger Basis* als *ressourcenorientierter Ansatz* eingeführt. Coaching erhalten zuallererst die bereits als erfolgreich und/oder besonders lernwillig geltenden Lehrkräfte. Nebst der Weiterentwicklung ihrer Unterrichtsexpertise ist das Ziel des Coachings auch die Förderung schulinterner unterrichtsbezogener Beratungsarbeit (als sog. "teacher leaders"). Coaching dient also der Weiterentwicklung bereits vorhandener Kompetenzen. Coaching wird somit als Privileg - und nicht im Sinne einer Defizitorientierung als Nachhilfe für schlechte Lehrkräfte eingeführt.

*Dauer und Häufigkeit:* Das Coaching findet in der Regel verteilt über ein ganzes Schuljahr statt. Die genauen Pläne werden zu Beginn des Schuljahres mit der Schulleitung abgesprochen. In der häufigsten Variante arbeitet ein Coach einmal wöchentlich mit einer Lehrkraft.

*Vernetzung von Coaching und Fortbildungskursen:* Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist lediglich ein Element im gesamten Weiterbildungskonzept von Schuldistrikten - allerdings ein Element, das eine Art katalytischer Rolle spielen kann. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Coachs in der Regel nicht nur als Coach arbeiten. Einen Teil der Arbeitszeit verwenden sie auf die Organisation fachbereichsspezifischer Kurse für die Lehrkräfte des Schuldistrikts, die sie teilweise auch selber durchzuführen. Dies hat den Vorteil, dass damit Personen über die inhaltliche wie

<sup>7</sup> Wie ein Ansatz in der Art des fachspezifisch-pädagogischen Coachings in einen Schuldistrikt eingeführt und organisatorisch ermöglicht werden kann, ist komplex und hängt sehr von dessen Grösse sowie von den lokalen Gegebenheiten ab. Im Folgenden werde ich mich an das Beispiel von New York City Community School District #2 (der Grossteil von Manhattan mit 42 Schulen) halten, wo der Ansatz bisher am umfassendsten realisiert ist.

auch didaktische Gestaltung der Fortbildungsveranstaltungen innerhalb des Schuldistrikts (mit)entscheiden, die aufgrund ihrer Tätigkeit als Coach in den Schulen ein sehr detailliertes Wissen über die Stärken und Schwächen von Lehrkräften verfügen. Diese Verknüpfung der Coaching-Aufgabe mit den eher traditionellen Aufgaben von Kursveranstaltungen dient einer kohärenten und langfristigen Strategie der Fortbildungsmaßnahmen, welche gezielt auf die Lernerfordernisse der Lehrpersonen abgestimmt werden können.

#### 4.3 Vom Curriculum zur didaktischen Reflexion: Ein synoptischer Theorierahmen zur Darstellung der angestrebten Reflexion und Wissensentwicklung

Anhand der schematischen Darstellung in Abbildung 1 sollen Zielsetzung und Funktion von fachspezifisch-pädagogischem Coaching noch etwas grundsätzlicher begründet werden. Im Zentrum dieser synoptischen Darstellung liegen *allgemein didaktische* Fragen, die gleichsam als *Heuristik* auf die Suchrichtungen zur Lösung von Gestaltungsproblemen in Unterricht und Lehre verweisen. Diese Grundfragen lassen sich schematisch den zu ihrer Bearbeitung notwendigen Wissensbereichen zuordnen.

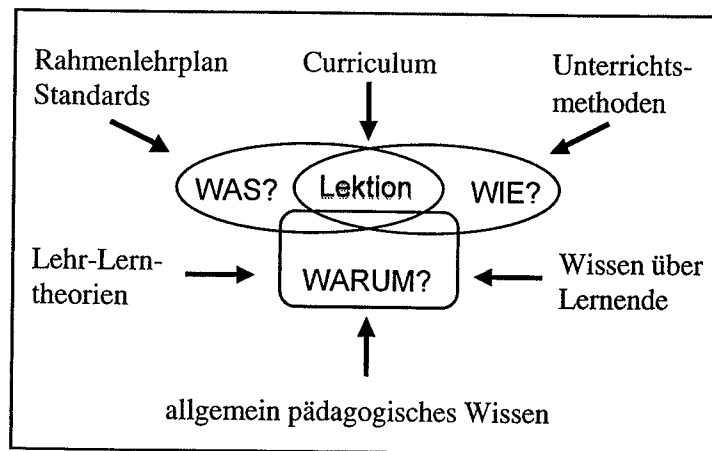


Abbildung 1: Synoptische Darstellung didaktischer Reflexion als In-Beziehung-Setzung relevanter Wissensbereiche in Bezug auf die Gestaltung einer Lektion.

Im Folgenden geht es darum, mit Bezug auf die Situation in den USA in etwas zugespitzter Form, ein Kernproblem der Lehrer- und Lehrerinnen(weiter)bildung aus allgemein didaktischer und wissenschaftlicher Sicht zu konzeptualisieren.

Obwohl in praktischen Kontexten in den USA sehr häufig verwendet, fehlt für den Begriff des Curriculums ein Konsens bezüglich seiner Bedeutung (Posner, 1995)<sup>8</sup>. Sehr verbreitet ist eine Auffassung von Curriculum als "Curriculum-as-manual", das genaue Vorgaben macht, welcher Stoffbereich mittels welcher Methoden zu unterrichten ist (Westbury, 2000). Viele Lehrpersonen bezeichnen auch verbindlich vorgeschriebene Schulbücher als "das Curriculum". Das so verstandene Curriculum steuert zu einem hohen Grad den Unterricht. Die Zuständigkeit für seine Festlegung liegt auf der Ebene der Schuldistrikte.

Curriculum verweist also, zumindest implizit, sowohl auf das WAS des Unterrichts wie auch auf die methodische Art und Weise, WIE ein Inhalt zu vermitteln ist. Das in einem Schulbuch oder Lehrerhandbuch vorliegende Curriculum nimmt damit einen Grossteil methodisch-didaktischer Gestaltungsfragen für den Unterricht vorweg. In diesem Zusammenhang gibt es die Rede von Unterricht als "Implementierung eines Curriculums". Die damit verbundene Auffassung hat aber eine sehr problematische Seite: Wird "guter Unterricht" mit dem Abarbeiten eines von Experten entwickelten Schulbuchs gleichgesetzt, besteht die nahe liegende Gefahr, dass zur Unterrichtsvorbereitung wenig eigenständige Durchdringung der Inhalte und wenig eigene didaktische Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts investiert werden. Im Extremfall wird die Lehrkraft so zum Klassenmanager für Schulbuchbearbeitung. Für Unterricht auf der Grundlage eines kognitiv-konstruktivistischen Verständnisses von Unterricht reicht dagegen eine oberflächliche Unterrichtsvorbereitung nicht aus. Eine Lehrkraft kann auf Schülerbeiträge nur dann in adaptiver Weise eingehen, wenn sie mit den Unterrichtsinhalten sehr vertraut ist und auf ein reiches methodisch-didaktisches Repertoire zurückgreifen kann.

Aus wissenschaftlicher Sicht entspricht der Schnittbereich zwischen dem auf unterrichtsmethodisches Wissen verweisenden WIE einerseits und dem auf die Lerninhalte und Bildungsziele verweisenden WAS andererseits dem *fachspezifisch-pädagogischen Wissen*. Kommt Unterricht dadurch zu Stande, dass eine vorliegende Schulbucheinheit bearbeitet wird, "liegt" dieses Wissen, als das Ergebnis didaktischer Entwicklungsarbeit der Buchautoren, gewissermaßen zu überwiegenden Teilen im Schulbuch. Wählen Lehrpersonen dagegen eigenständig für bestimmte Inhalte geeignete Unterrichtsmethoden, nutzen sie hierzu entweder vorhandenes, oder aber sie *erzeugen in der Situation neues* fachspezifisch-pädagogisches Wissen, indem sie die *Fachinhalte mit ihrem allgemeinen methodisch-didaktischen Wissen verknüpfen*. Die Nutzung von *personalem fachspezifisch-pädagogischem Wissen*<sup>9</sup> entspricht dem Abruf von (implizitem) Wissen über spezifische Inhalt-Methoden-Verknüpfungen, die

<sup>8</sup> Äusserst komplex ist zudem das Verhältnis zwischen dem deutschen Begriff der Didaktik und dem Begriff des Curriculums (vgl. Hopmann & Riquarts, 1995). Die transatlantische Kommunikation wird dadurch erschwert, dass es im US-amerikanischen Englisch den Begriff der Didaktik als Fachbegriff nicht gibt. Dagegen existiert das in praktischen Kontexten sehr wohl verwendete Adjektiv "didactic". Dieses hat aber eine pejorative Konnotation im Sinne eines "extrem lehrerzentrierten Unterrichts". Die Verwendung eines Ausdrucks wie "didactics" aktiviert damit in den USA kaum mehr als ein extrem enges und meist mit negativen Wertungen verknüpftes Begriffsfeld.

<sup>9</sup> Wenn wir die rein psychologische Perspektive verlassen, handelt es sich bei diesem "Wissen" genauer um Überzeugungen, deren Validität als Wissen aus fachwissenschaftlicher Sicht vielleicht sogar bestritten würde.

sich in der Erfahrung als erfolgreich erwiesen haben. Wird solches Wissen dagegen in der Situation neu konstruiert, so bedeutet dies, dass neue Inhalt-Methoden-Verknüpfungen hergestellt und unter Berücksichtigung weiterer Aspekte in der aktuellen Situation die erfolgsversprechendste ausgewählt werden muss. Die dabei getroffenen Entscheide führen aber vorerst nur zu hypothetischem "Wissen", da sich die erzeugten und ausgewählten Inhalt-Methode-Verknüpfungen erst noch in der Erfahrung des Unterrichts zu bewähren haben.

Insofern als die Beantwortung der Fragen nach dem WAS und dem WIE bei der Gestaltung von Unterricht nicht gänzlich auf (implizitem) Erfahrungswissen beruht, sollte mit Bezug auf die Antworten zu diesen zwei didaktischen Grundfragen auch die WARUM-Frage zu beantworten sein. Bezüglich dem WAS betrifft dies zunächst die didaktische Frage im engeren Sinn (vgl. Klafki, 1958). Warum wird für diese Lernenden gerade Inhalt x ausgewählt? Wie lässt sich diese Auswahl begründen? Weiter kann auch im Hinblick auf das WAS gefragt werden, warum für den Unterricht gerade die Methode y ausgewählt wird. Nachdem die primäre didaktische Frage nach der Auswahl des Inhalts bereits beantwortet ist, lässt sich in kombinierter Weise auch fragen, warum mit diesen Lernenden für den Unterricht zu Inhalt x die Methode y gewählt wird.

Relativ schnelle Antworten auf solche WARUM-Fragen lassen sich durch den Verweis auf "Autoritäten" wie offizielle Dokumente (das Curriculum verlangt, dass ich x tue) oder Traditionen (so haben wir es schon immer gemacht) beibringen. Doch werden damit die WARUM-Fragen nicht wirklich beantwortet, sondern lediglich weitergereicht. Ein Grossteil didaktischer Gestaltungsarbeit wird letztlich immer auf vielen Schultern einer Gesellschaft und ihrer Vorfahren verteilt sein. Andererseits lassen sich nicht alle didaktischen Gestaltungsarbeiten delegieren - die Forderung, "teacher-proof curricula" zu entwickeln, wird kaum noch ernsthaft vertreten. Eine gründliche didaktische Reflexion erfordert also, dass Lehrpersonen nicht nur situationsadäquate Antworten auf das WAS und das WIE von Unterricht geben können, sondern, zumindest ansatzweise, sich auch der Frage nach dem WARUM stellen lernen. Damit wird auch die Notwendigkeit von weiterem (theoretischem) Wissen offensichtlich. Hierzu gehören nebst einem soliden disziplinären Wissen über die Fachinhalte Wissen über Lehr-Lerntheorien, Wissen zu Unterrichtsmethoden und Lehrformen, Kenntnisse über die Lernenden, Wissen über den Rahmenlehrplan und Standards, sowie allgemein pädagogisches Grundlagenwissen. Die Nutzung all dieser Wissensbestände kann der Entwicklung eines reichen fachspezifisch-pädagogischen Wissens dienen.

In einem praktischen Handlungskontext, wie ihn Unterricht darstellt, kann aber - im Gegensatz zu den Wissenschaften - die Frage nach dem WARUM zeitlich wie auch bezüglich Tiefe nur sehr eingeschränkt angegangen werden. So sind im fachspezifisch-pädagogischen Coaching die meisten Beiträge des Coachs nicht tiefe theoretische Analysen, sondern ganz konkrete Beiträge zur Unterrichtsgestaltung. Im günstigen Fall führen diese dazu, dass sich die gemeinsam erarbeitete Gestaltung der Lektion wesentlich von dem unterscheidet, was die Lehrperson alleine erreicht hätte. Damit wird nicht nur den Schülern und Schülerinnen ein anderer Unterricht geboten, es entsteht auch für die Lehrperson die Gelegenheit, in der konkreten Erfahrung neue

Inhalt-Methoden-Verknüpfungen herzustellen. Wo Coach und Lehrperson im Dialog Gestaltungsvarianten abwägen und diskutieren, da kommt es auch zu expliziten Formulierungen darüber, warum etwas geeignet oder ungeeignet ist. Hierzu können und sollen durchaus auch allgemeine theoretische Aussagen verwendet werden. Fachspezifisch-pädagogisches Coaching hat jedoch *nicht zum Ziel*, dass die Unterrichtsgestaltung durchwegs mit möglichst vielen expliziten Theoriebezügen diskutiert werden muss. Dies würde nicht nur mehr Zeit in Anspruch nehmen als zur Verfügung steht, eine solche Erwartung würde zudem auch auf einer unrealistischen Sicht des Theorie-Praxis-Zusammenhangs beruhen.

Nützliche didaktische Reflexion im Kontext von praktischen Unterrichtshandlungen bezieht sich in konkreter und inhaltsbezogener Weise auf lehr-lerntheoretisch relevante Aspekte der Unterrichtssituation - ohne dass hierzu notwendig auch immer dahinter liegende Theorien ins Gespräch eingebracht werden müssen. Durch die Partizipation an solchen Coaching-Dialogen können sich Lehrpersonen mit der Zeit die vom Coach verwendeten Reflexionsmuster zu Eigen machen. Damit wird eine Lehrperson auch kompetenter - im Sinne des Modells des Coachs -, mit anderen Lehrpersonen über Unterrichtsgestaltung zu kommunizieren. Die eigenständige Anwendung didaktischer Reflexionsmuster als Gewohnheiten bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsauswertung haben zur Folge, dass die Lehrperson immer wieder Verknüpfungen im Sinne der didaktischen Grundfragen herstellt, womit sich auch ihr fachspezifisch-pädagogisches Wissen anders entwickeln dürfte als bei Lehrpersonen, für welche sich solche Fragen nicht stellen.

#### 4.4 Kognitive Werkzeuge zur Förderung theoriebezogener Reflexion

Welche Aspekte sind für das Verständnis von didaktischen Situationen besonders relevant, und wie können Coachs und Lehrpersonen darin unterstützt werden, sich entsprechende Reflexionsgewohnheiten anzueignen? Die Beantwortung dieser Fragen kann hier lediglich angedeutet werden. Unsere allgemeine Strategie lässt sich jedoch wie folgt zusammenfassend beschreiben: In einem ersten Schritt wurden Erkenntnisse zu Lehr-Lernprozessen von mit der Forschungsliteratur vertrauten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen zu allgemeinen Prinzipien oder Leitfragen verdichtet. Im Austausch mit Praktikerinnen und Praktikern wurden diese theoretischen Verdichtungen sodann kritisch auf ihre Verständlichkeit, Plausibilität und Nützlichkeit hin diskutiert und überarbeitet. Praktiker/innen, einmal mit diesen Werkzeugen vertraut gemacht, suchen diese auf vielfältige - und gelegentlich auch nicht antizipierte - Weise zu nutzen, ohne dass hierzu Vorschriften gemacht werden. Als nützlich und brauchbar beurteilte Werkzeuge werden überdauern, andere werden mit der Zeit fallen gelassen. Für das fachspezifisch-pädagogische Coaching sind die folgenden zwei "Werkzeugkisten" wichtig:

##### Lehr-Lernprinzipien (The Principles of Learning)

Diese bilden gleichsam den theoretischen Kern der Arbeit des Institute for Learning. Ausgangspunkt waren ursprünglich acht von Lauren Resnick entworfene Prinzipien (Resnick, 1995a, 1995b). Diese wurden sodann während mehrerer Jahre konkretisiert, überarbeitet und ergänzt. Parallel dazu wurde in den Partnerschuldistrikten mit-

tels Video exemplarisches Material gesammelt und im Hinblick auf diese Prinzipien analysiert. Ziel ist die Entwicklung einer CD, auf der die "Principles of Learning" erklärt und anhand von Videomaterial illustriert und zur Anwendung gebracht werden können. Die Coachs werden alle mit diesen Prinzipien vertraut gemacht. Sie erarbeiten sich damit ein Grundverständnis einer kognitiv konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie.

#### *Leitfaden mit Kernperspektiven für fachspezifisch-pädagogische Coaching-Dialoge (Template for Core Issues in Content-Focused Coaching)*

Die Entwicklung dieses Leitfadens, der von Anfang an für die *perspektivische Strukturierung von Dialogen in Coaching-Settings* gedacht war, wurde begonnen mit dem Ziel, die Umsetzung der Principles of Learning in Bezug auf Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion praktischer werden zu lassen. Gleichzeitig wurden Wege gesucht, US-amerikanischen Lehrerbildnern und -bildnerinnen Grundzüge der ihnen gänzlich unvertrauten didaktischen Reflexion im Sinne der Allgemeinen Didaktik von Aebli (1983) sowie in der Tradition der Bildungstheorie von Klafki (1958) auf möglichst einfache Weise zugänglich zu machen.

Die mit dem Leitfaden aufgenommenen Perspektiven betreffen die folgenden drei Hauptbereiche: (1) Klärung der sachlichen Lernziele; (2) Durchdenken der Lektionsinhalte in Bezug auf Vorwissen und antizipierte Schwierigkeiten der Schüler; (3) Suche nach Unterstützungsformen für die Schüler während der Lektion im Hinblick auf die Lernziele. Zu jedem dieser drei Bereiche folgt je ein Beispiel aus dem Leitfaden, das mittels Fragen Kernperspektiven zu erschliessen sucht:

- Was soll in dieser Lektion gelernt werden, und welche Standards werden damit angestrebt?
- Aufgrund welcher Indizien oder Belege wird erkennbar, ob die Schüler/innen den Begriff verstanden haben?
- Wie werden die Schüler/innen darin unterstützt und ermutigt, zu lernzielrelevanten Inhalten echte Diskussionen zu führen?

#### *4.5 Coaching-Dialoge führen lernen*

Lernen in einer Coaching-Beziehung ist idealerweise ein kollaborativer und dialogischer Prozess. Der Coach gibt substanzielle Hilfestellung und macht Vorschläge. Er tut dies aber auf eine Weise, die die Lehrperson mit ihrem Wissen ernst nimmt und die Vorschläge des Coachs der Lehrperson anpasst. Hierzu gilt es für den Coach, die Lehrperson darin zu unterstützen, eigene Vorschläge, Begründungen und Sichtweisen einzubringen. Nur so kann der Coach adaptiv und situationsspezifisch auf die Lernbedürfnisse und Lernerfordernisse der Lehrperson eingehen.

Es ist eine äusserst anspruchsvolle Aufgabe, zwischen geduldigem Mitgehen und aktivem Zuhören einerseits und dem Einbringen von Deutungen, Gestaltungsvorschlägen und Erklärungen andererseits, immer wieder ein optimales Gleichgewicht zu finden. Novizen-Coachs haben nicht selten die Tendenz, auf eine Seite zu kippen. Im Bemühen, möglichst hilfreich zu sein, überfordern sie die Lehrperson zu sehr mit eigenen Ideen und Vorschlägen, oder aber sie führen eine Art Interview, ohne selber konstruktive Hilfestellungen zu geben.

Auch in diesem Bereich suchen wir mittels begrifflichen Werkzeugen (coaching moves) die Coachs mit Bezug auf wesentliche Aspekte ihres komplexen Tuns zu sensibilisieren und ihnen somit auch Werkzeuge an die Hand zu geben, die es ihnen ermöglichen, durch eigene Reflexion ihre Kompetenz in der Gestaltung von Coaching-Dialogen weiter zu entwickeln.

#### 5. Schluss

Für die Darstellung des Ansatzes des fachspezifisch-pädagogischen Coachings habe ich bewusst auch einige mir wesentlich erscheinende Aspekte seines Entwicklungskontextes einbezogen. Dies schien mir aus zwei Gründen angebracht: Die Übertragung eines Modells von der einen Kultur auf eine andere sollte immer mit Vorsicht vorgenommen werden. Indem ich einige aus meiner Sicht erwähnenswerte Merkmale des US-amerikanischen Kontextes transparent zu machen suchte, ging es mir auch darum, auf möglicherweise relevante Unterschiede aufmerksam zu machen. Der dargestellte Ansatz ist zugleich auch das Ergebnis eines interkulturellen Austauschprozesses. Sowohl seine praktische Entwicklung als auch seine theoretische Konzeptualisierung wäre in der vorliegenden Art weder in den USA noch in der Schweiz allein möglich gewesen.

Trotz der angemahnten Vorsicht bezüglich vorschneller "Importe" bin ich überzeugt, dass das hier vorgestellte Modell Anregungen enthält, die auch für die Praxis der schweizerischen Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bedenkenswert sind.

#### *Literatur*

- Aebli, H. (1961). *Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1976). *Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage* (9. erw. Aufl.) Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1981). *Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Anderson, R.H. & Snyder, K.J. (Eds.). (1993). *Clinical supervision. Coaching for higher performance*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, socioculturalism, and Popper's World 3. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20.
- Beucke-Galm, M., Fatzer, G. & Rutrecht, R. (Hrsg.). (1999). *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base. A cognitive psychological perspective on professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Bromme, R. (1995). Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*. 33. Beiheft (S. 105-112). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Colarelli, S.M. (1998). Psychological interventions in organizations. An evolutionary perspective. *American Psychologist*, 53(9), 1044-1056.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Cognition and Instruction: Issues and Agendas* (pp. 453-494). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Costa, A.L. & Garmston, R.J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for Renaissance Schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Peterson, P.L., Carpenter, T. & Fennema, E. (1989). Teachers' Knowledge of Students' Knowledge in Mathematics Problem Solving: Correlational and Case Analyses. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 558-569.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19 (1), 3-14.
- Dann, H.-D. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 77-92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen* (S. 163-182). Bern: Hans Huber.
- Detterman, D.K. & Sternberg, R.J. (Eds.). (1993). *Transfer on trial*. Norwood, NJ: Ablex.
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken*. Weinheim: Juventa.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Elmore, R.F. (1992). Why restructuring alone won't improve teaching. *Educational Leadership*, April, 44-49.
- Elmore, R.F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 258-267). New York: Teachers College Press.
- Gess-Newsome, J. & Lederman, N.G. (Eds.). (1999). *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Kluwer.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Dietrich Steinkopf.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 193-211.
- Hunter, M. (1984). Knowing, teaching, and supervising. In P. L. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 169-192). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hunter, M. (1991). Generic lesson design: The case for. *The Science Teacher*, 58(7), 26-28.
- Jacobs, J.K., Yoshida, M., Stigler, J. W. & Fernandez, C. (1997). Japanese and American teachers' evaluations of mathematics lessons: A new technique for exploring beliefs. *Journal of Mathematical Behavior*, 16 (1), 7-24.
- Joyce, B. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development. Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Joyce, B., Wolf, J. & Calhoun, E. (1993). *The self-renewing school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kirshner, D. & Whitson, J.A. (Eds.). (1997). *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50 (10), 450-471.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Journal of Nordic Educational Research*, 17 (3), 140-151.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G. (1993). On teaching. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 4, pp. 1-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277-294.
- Peterson, P.L., Fennema, E., Carpenter, T.P. & Loef, M. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6(1), 1-40.
- Piaget, J. (1966). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Posner, G.J. (1995). *Analyzing the curriculum*. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Rauen, C. (1999). *Coaching: innovative Konzepte im Vergleich*. Göttingen: Hogrefe.
- Resnick, L.B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Resnick, L.B. (1995a). From aptitude to effort: A new foundation for our schools. *Daedalus-Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 124 (4), 55-62.
- Resnick, L.B. (1995b). *From the bell curve to all children can learn*. (Video-based lecture). University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, Institute for Learning.
- Resnick, L.B. & Hall, M.W. (1998). Learning organizations for sustainable educational reform. *Daedalus*, 127 (4), 89-118.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(1), 19-37.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rolff, H.-G., Bühren, C.G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Brass Publishers.
- Schön, D. A. (Ed.). (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D.A. (1995). Causality and causal inference in the study of organizations. In R.F. Goodman & W.R. Fisher (Eds.), *Rethinking knowledge. Reflections across the disciplines* (pp. 69-101). Albany, NY: State University of New York.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York, NY: Doubleday.
- Showers, B., Joyce, B. & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45(3), 77-87.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.
- Simon, H.A. (1981). *The sciences of the artificial* (2nd ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Staub, F.C. & Stern, E. (under review). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.

- Stern, E. & Staub, F.C. (2000). Mathematik lernen und verstehen: Anforderungen an den Unterricht. In J. Kahlert, E. Inckemann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Grundschule: Sich Lernen leisten. Theorie und Praxis* (S. 90-100). Kriftel: Luchterhand.
- van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Villar, L.M. (1995). Reflective teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. (2nd ed., pp. 178-183). New York: Pergamon.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F.E., Helmke, A. & Schrader, F.W. (1992). Research on the Model Teacher and the Teaching Model. In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 249-260). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach Curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition* (pp. 15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Zeichner, K.M. & Linton, D. P. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.